



Narrativas de um professor arquiteto: contribuições da trajetória para seu desenvolvimento profissional

*Narratives of an architect teacher: trajectory
contributions for its professional development*

*Narrativas de un arquitecto profesor: aportes de la
trayectoria para su desarrollo profesional*

CAROLINA NÓBREGA SABÓIA LUZ ^a

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS ^b

WILSON NÓBREGA SABÓIA ^c

Resumo

A trajetória de desenvolvimento profissional de um arquiteto professor, em particular sua formação pedagógica, está no centro deste artigo. Objetivou-se compreender como e em que a trajetória desse docente arquiteto se relaciona 'com' e 'para' o seu ato de ensinar. O fundamento teórico da pesquisa está ancorado nos estudos de Júlia Oliveira-Formosinho, Carlos Marcelo García e Francisco Imbernón. As análises realizadas se apoiam na abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizando-se como estudo de caso único desenvolvido com suporte

^a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: carolinanobregasaboia@gmail.com

^b Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

^c Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: wnsaboia@unifor.br

na observação de aulas, entrevista semiestruturada e o exame de documentos (currículo Lattes, ementa da disciplina e Projeto Pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo da IES em contexto). O trabalho de campo foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2017 e os dados analisados com base na categorização temática do conteúdo. Os resultados revelaram que, ante o desprestígio do ensino em face o privilégio dado à pesquisa nas instituições de ensino superior, o professor é instigado a se desenvolver de modo autônomo; que as ações de formação das quais tem participado, em sua maioria, focalizam a formação do pesquisador, secundarizam a docência, especializando-o em conteúdos específicos de sua área disciplinar de ensino. Esta tendência, com raras exceções, responde pela fragilidade ou ausência de conhecimentos pedagógicos entre os professores arquitetos bacharéis.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Professor arquiteto. Trajetória docente.

Abstract

This paper aims to know the professional development trajectory of an architect teacher focusing on his pedagogical training. The objective was to understand how and in what the development trajectory of this architect teacher relates 'to' and 'with' his teaching actions. It brings its theoretical foundation anchored in the studies of Oliveira-Formosinho, Carlos Marcelo García and Francisco Imbernón. The analysis carried out in the research is based on a qualitative approach, characterizing itself as a single case study developed based on classroom observation, semi-structured interviews and the examination of documents (Lattes curriculum, course syllabus and Pedagogical Project of the Architecture and Urbanism course of the institution in context). The fieldwork was carried out in the months of September and October 2017 and the data analyzed based on the thematic categorization of the contents. The results revealed that, given the lack of prestige of teaching in face of the privilege given to research by universities and colleges, teachers are instigated to develop their teaching skills by themselves. It is observed that the training actions they took part in are, mostly, focused on the researcher education, secondarily the teaching, also specializing him in specific contents of his subject area of teaching. Because of this tendency, it is notorious, with rare exceptions, the fragility or lack of pedagogical knowledge among the bachelors architect teachers.

Keywords: Professional development. Architect teacher. Teaching trajectory.

Resumen

La trayectoria del desarrollo profesional de un arquitecto profesor, en particular su formación pedagógica, está en el centro de este artículo. El objetivo era comprender cómo y en qué se relaciona la trayectoria de este arquitecto "con" y "para" su acto de enseñanza. La base teórica de la pesquisa está anclada en los estudios de Júlia Oliveira-Formosinho, Carlos Marcelo García y Francisco Imbernón. Los análisis

realizados se basan en el enfoque de investigación cualitativa, caracterizado como un estudio de caso único desarrollado a partir de la observación de las clases, entrevistas semiestructuradas y el examen de documentos (currículo Lattes, programa de asignatura y Proyecto Pedagógico del curso de Arquitectura y Urbanismo de la Institución en contexto). El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre de 2017 y los datos analizados se basaron en la categorización temática del contenido. Los resultados revelaron que, en vista del descrédito de la enseñanza en vista del privilegio dado a la investigación por parte de las instituciones de educación superior, se alienta al profesor a desarrollarse de manera autónoma. Parece que las acciones formativas en las que ha participado, en su mayoría, se centran en la formación del investigador, en la enseñanza secundaria, que también se especializa en contenidos específicos de su área de enseñanza. Esta tendencia, con raras excepciones, explica la fragilidad o falta de conocimiento pedagógico entre los profesores arquitecto.

Palabras clave: *Desarrollo profesional. Profesor arquitecto. Trayectoria docente.*

Introdução

A Educação Superior no Brasil, desde a década de 1990, atravessa grandes mudanças o que, entre outros motivos, colaborou para a propagação de cursos, especialmente no nível de graduação em todo o país. Esse crescimento, aliás, é intensamente incentivado por políticas governamentais que buscavam majorar aceleradamente a quantidade de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES). Com essa finalidade, foram concedidas bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes do ensino superior, o que promoveu, entre outros fatores, o ingresso, em instituições privadas, de uma maior parcela da população, sobretudo as menos favorecidas economicamente e socialmente. Estas, por possuírem uma essência empresarial, abriram cursos em faculdades recém-criadas no Brasil, idealizando as benesses de um mercado educacional em expansão (LUZ, 2019).

No seara da Arquitetura não foi diferente, como mostram dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), ao indicar que até 2016 existiam no Brasil 484 cursos de Arquitetura e Urbanismo, sendo 416 em instituições privadas e apenas 68 em instituições públicas. No Ceará, o aumento dessa oferta ocorreu com maior frequência desde o ano de 2006, contabilizando 14 cursos criados, numa proporção que podemos evidenciar como preocupante. Em junho de 2018, no Ceará, havia 16 cursos de Arquitetura e

Urbanismo, sendo 12 na capital Fortaleza e quatro em outros municípios do Estado (LUZ, 2019). Desses, apenas um é ofertado por IES pública, a Universidade Federal do Ceará (UFC).

O aumento significativo de 700% do número de cursos de Arquitetura e Urbanismo nessa época no Ceará, na percepção de Maragno (2012), perpassa ainda outras duas razões: de um lado, a cobrança de uma qualificação profissional apropriada para arquitetos e urbanistas resultante do crescimento das cidades, o que provocou um acréscimo na exigência pelo trabalho desses profissionais; de outra, XX a elevação do poder aquisitivo da população, que por conseguinte sinalizou uma ampliação do mercado de trabalho.

Em virtude do crescimento das IES no Brasil e do número de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará, ocorreu, por conseguinte, um incremento significativo no total de arquitetos que ingressaram, e ainda o fazem, na profissão docente. Ante esse diagnóstico, parece-nos lícito chamar a atenção para a qualidade do ensino e, nesse sentido, para a formação pedagógica dos arquitetos que se assumem professores, razão pela qual o problema em foco nessa análise se concentra no exame de como e em quê a trajetória de um docente arquiteto se relaciona ‘com’ e ‘para’ o seu ato de ensinar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96, no seu Art. 66, expressa que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, on-line), porém se evidencia a ideia de que entre a lei e sua aplicabilidade, há um fosso extenso e lento para sua implantação. Observa-se que, na realidade brasileira e cearense, a lei não é de todo cumprida, pois, por um lado, permanece, ainda que em menor quantidade, professores sendo contratados pelas IES apenas com o curso de graduação em seu currículo; por outro, docentes que atendem ao estabelecido pela lei, cumprindo a exigência de titulação de mestre e doutor, mas com uma formação que privilegia a pesquisa e não a docência. Sendo assim, no nosso entendimento, fica evidente, em geral, que nem a graduação, no caso do bacharelado, tampouco a pós-graduação *stricto sensu*, suprem a necessidade de formação pedagógica para o trabalho docente. Este fato não é distinto ao dos arquitetos docentes, realidade que nos preocupa.

Com base nessas considerações, delineamos o foco deste artigo, que enfoca um arquiteto professor, cearense, em sua trajetória de desenvolvimento profissional como docente. Supomos, de saída, que existe uma carência de formação pedagógica para a atividade da docência deste professor e que ele a supre, de algum modo, ao longo de seu percurso no magistério.

O fundamento teórico que ancora a análise do problema anunciado está nas formulações sobre o desenvolvimento profissional docente, tendo como referência estudiosos da temática como Oliveira-Formosinho (2009), García (1999) e Imbernón (1999), os quais têm em comum o reconhecimento desse construto como um processo ocorrente ao longo da vida do professor e que abrange toda aprendizagem profissional intencional e planejada, seja formal ou informal, com o fito de melhorar sua qualidade como professor, conforme detalhamos mais adiante neste estudo.

Entendemos, por conseguinte, que as reflexões registradas neste ensaio contribuem para aprofundar os conhecimentos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e sua interface com a qualidade da prática de ensino do profissional docente, em especial do saber ensinar Arquitetura, porquanto a melhoria do ensino envolve, necessariamente, o progresso da formação do professor, o que reafirma a relevância do conhecimento pedagógico no exercício da docência.

Aproximações ao conceito de desenvolvimento profissional docente: algumas reflexões

É durante a formação inicial (graduação) que os conhecimentos fundamentais para começar a exercer a docência são adquiridos (NÓVOA, 1991; PIMENTA, 1999; FARIAS et al., 2014). É de conhecimento público, entretanto, o fato de que a formação inicial não é suficiente, pois, como todo trabalho, o mister de professor é contextual e demanda contínuo aprofundamento e renovação do repertório de saberes necessários a esse exercício. Nesse sentido, entendemos que não se nasce professor, visto que é preciso progredir sempre, aprendendo incessantemente, para confrontar com autoridade, propriedade e eficiência as

adversidades constantes no decorrer do seu trajeto profissional. Este percurso, assim sendo, tem uma carga considerável na formação docente, o que torna importante revisitar autores que, com *expertise*, estudam a temática.

Com âncora no pensamento de autores de referência no assunto, cabe explicitar como a expressão desenvolvimento profissional docente é compreendida. Conforme esclarece Imbernón (1999, p. 60, grifo nosso), “[...] o conceito de desenvolvimento profissional pode ser qualquer tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”. Oliveira-Formosinho (2009) completa este pensamento, quando descreve o desenvolvimento profissional

[...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (p. 226).

Em nossos termos, o DPD consiste em práticas formativas, formais ou informais, traduzidas em aprendizagens significativas que possibilitam evolução e crescimento pessoal e profissional reverberando em uma mudança na condição ética, humana, pedagógica e profissional do docente com implicações em sua prática de ensino.

Malgrado a discussão sobre DPD marcar presença no contexto da educação brasileira desde os anos 1980, a conceptualização de DPD, muitas vezes, é confundida com outra unidade de ideia muito empregada na seara da educação, que é a formação continuada. De acordo com Imbernón (1999, p. 59), “se aceitarmos a semelhança entre os termos estamos considerando o desenvolvimento profissional de um modo muito restrito, seria como afirmar que a formação é a única via de desenvolvimento profissional do professor”.

Teóricos como García (1999), Oliveira-Formosinho (2009) e Hobold e Farias (2020), dentre outros, concebem a formação continuada como um elemento importante do DPD, embora não seja “[...] o único, e quiçá não seja o decisivo”, conforme adverte Imbernón (1999, p. 60). Sendo um dos muitos fatores que influenciam no DPD, a formação continuada ocorre posterior à formação inicial, geralmente assumindo conotação compensatória. O conceito de DPD, por sua vez,

faz referência ao “aperfeiçoamento do aprendizado da docência por meio de múltiplas oportunidades de formação, formais e não formais, individuais e coletivas”, institucionais ou não, tal como anotam Hobold e Farias (2020, p. 111).

DPD ainda é visto por García (1999, p. 139) “[...] como uma *encruzilhada de caminhos*, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”, haja vista seu caráter contextual e integrador. Noutras palavras, a evolução de um professor não ocorre descolado do desenvolvimento da instituição de ensino, de seu currículo e de seus alunos; sua promoção requer uma ação orquestrada, na qual todos os envolvidos, direta e indiretamente, tenham clareza dos propósitos educacionais que norteiam ou devem orientar sua ação educativa naquele contexto de trabalho.

Este entendimento é primordial no desenho de ações voltadas para a promoção do desenvolvimento do professor, cujas possibilidades, se variadas, estão associadas às peculiaridades e demandas de cada sujeito e contexto de trabalho.

Modelos de DPD: caminhos para continuar aprendendo

De acordo com García (1999, p. 146), os modelos relativos ao DPD foram criados para consolidar em propostas estruturadas em uma configuração objetiva as “[...] relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor e algumas teorias sobre estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem”. Sparks e Loucks-Horsley (1990), autores de referência obrigatória no assunto, definem modelo como um projeto de aprendizagem que agrega os pressupostos tanto sobre os conhecimentos das práticas de ensino, como sobre os métodos pelos quais os docentes adquirem e desenvolvem esses saberes.

Esses autores classificam os modelos de DPD em cinco tipos: desenvolvimento profissional autônomo, desenvolvimento baseado no processo de observação/ supervisão, desenvolvimento curricular e/ ou organizacional ou baseado em projetos, desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. As particularidades de cada um e suas possibilidades serão detalhadas a seguir.

O desenvolvimento profissional autônomo é o processo que acredita que os docentes aprendem sozinhos, sendo gestor do seu próprio ensino e aprendizagem (autogestão), sem o delineamento de programas sistemáticos de desenvolvimento profissional. Parte do pressuposto que os professores sabem decidir quais conhecimentos ou competências consideram imprescindíveis para o seu desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999), evidenciando a maturidade do sujeito.

A profissão docente sendo uma atividade isolada, não se beneficia das observações informais por pares no seu dia a dia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Sendo assim, o desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão do comportamento de um professor por outro vem deliberadamente criar mecanismos formalizados de observação e supervisão promovendo dados para uma análise e reflexão da atividade docente. Este tipo de ação permite conhecer como os colegas atuam, resolver situações dilemáticas, confrontar com a própria prática, problematizar as decisões à luz dos interesses institucionais e educativos mais amplos. Por outro lado, sua adoção não é fácil, requer confiança entre o grupo de professores e no apoio dos gestores.

Outro tipo de desenvolvimento é promovido através do desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos, o qual trata da resolução de um problema concreto pois, segundo García (1999), os adultos aprendem mais eficazmente quando tem o imperativo de conhecer para resolver um problema. Sendo assim, é na resolução dos projetos que os “[...] professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 243). Nesse sentido, compreendemos que somente o amadurecimento dos professores nos procedimentos de desenvolvimento curricular e organizacional já promove o crescimento profissional.

O modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação parte do pressuposto que os docentes podem aprender a adotar novas condutas e, assim, aprimorar as suas práticas de ensino. Esse tipo de formação é dirigida com o objetivo de atingir resultados previamente estabelecidos, sendo realizada através de cursos de formação institucionalizados, e em grupo, onde os docentes adquirem conhecimentos sob instrução orientada e focada. Segundo Sparks e Loucks-Horsley

(1990), nas circunstâncias adequadas, os cursos e oficinas possuem a habilidade de transformar os conhecimentos e os desempenhos dos docentes, especialmente, e, através disso, a performance dos alunos.

Outra via é a promoção do desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. Este modelo compreende o docente como um profissional capacitado a identificar e diagnosticar problemas em sua própria prática de ensino desencadeando um processo de investigação para a ação onde o professor reflete sobre a sua atividade docente. Oliveira-Formosinho (2009, p. 250) parte do pressuposto que “os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta”.

Importa registrar que os modelos de desenvolvimento sumariamente descritos envolvem inúmeras estratégias e situações formativas visando a melhorar os conhecimentos, crenças e práticas dos professores em uma dada direção. Não há modelo/caminho melhor ou pior; a adoção de um ou outro desenho decorre da necessidade de aprendizagem reconhecida pelo docente e/ou instituição em que trabalha. Mais importante do que o modelo a ser adotado é a clareza de onde se quer chegar.

DPD com foco na formação pedagógica

Entendemos que, para estabelecer os nexos entre o DPD e a formação pedagógica falta-nos, ainda, definir este último tema. Para tanto, iniciamos essa seção conceituando o termo formação relacionando-o a formação de professores para, então, explicitar nosso entendimento de formação pedagógica.

Alcançada como prática com finalidade específica e metas a alcançar, a formação, segundo Luz (2019, p. 70), “[...] não se vincula somente ao treino, mas também ao aperfeiçoamento pessoal e profissional com dimensão evolutiva”. Almeida (2012, p. 89), por sua vez, vai mais além desta compreensão, quando a define por um

[...] processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui.

Nesse sentido, caracteriza-se como um processo educacional experienciado pelos docentes, individualizado, com análise crítica sobre a atividade pedagógica, com a compreensão de que suas aprendizagens sejam essenciais para o seu desenvolvimento.

No caso específico do professor, a formação docente refere-se ao meio pelo qual ele aprende o seu ofício, que é ensinar. Por conseguinte, a aprendizagem e a capacitação com a finalidade específica de promoção da aquisição do saber ensinar compõem a formação pedagógica, proporcionando ao docente fundamentos procedimentais, atitudinais e conceituais a respeito do saber ensinar.

Shulman, segundo Mizukami (2004), nomeia este saber como o conhecimento pedagógico do conteúdo¹, encarregado de agregar um conjunto de saberes, ideias e competências gerais referentes a prática pedagógica, que compreendem diversas dimensões de conhecimento: relativas a aluno e aprendizagem, referente ao conhecimento de suas especificidades, de seus processos cognitivos e de como aprendem; o contexto educacional, que inclui a gestão na sala de aula, a contextura de trabalho do docente, a comunidade e cultura escolar; o conhecimento de outras disciplinas, que podem colaborar com os conhecimentos de sua área; do *currículo*, que promove o saber escolar e das disciplinas; e os demais pontos relativos ao ensino-aprendizagem como teorias e princípios necessários ao próprio ato de ensinar. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à interligação da pedagogia com o conteúdo, visto que, como sintetiza Fernandez (2015), ao debater este construto de Shulman, é a competência de um docente de alterar o conhecimento do conteúdo que o mesmo dispõe em modelos pedagogicamente desenvolvidos e adequados às mutações dos alunos considerando suas experiências e bagagens.

¹ Nomeado, em 1983, por Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo, também identificado na literatura nacional como PCK, sigla em inglês que designa "Pedagogical Content Knowledge".

Validando a compreensão de Shulman, entendemos que o conhecimento pedagógico difere o docente do expert do conteúdo. Para sua concepção, é necessário, conseqüentemente, refletir criticamente sobre a prática, fundamentada no referencial teórico da Pedagogia, entretanto não se limite somente a isso. Também, é um saber desenvolvido pelo professor na sua atividade docente diária, contribuindo para fundamentar a prática em sala de aula. Nesse sentido, constatamos que os conhecimentos pedagógicos não devem ser limitados a simples transmissão da matéria, vão muito mais além, visto que proporciona a transição da matéria a ser ensinada em conteúdo a ser aprendido.

Com esteio nessa percepção de conhecimento pedagógico, o DPD se insere como meio (ou estratégia) para promover a formação pedagógica na trajetória do professor, quer seja em cursos de formação, ou mesmo no exercício da docência, em reuniões e encontros pedagógicos, na leitura de textos em geral, na participação em grupos de estudos e pesquisa, e ainda mediante a práxis reflexiva sobre a própria prática docente, porquanto tudo isso o auxilia na redefinição de sua prática pedagógica. Todas essas vivências favorecem a aquisição, ampliação e fortalecimento da formação pedagógica do professor. É importante sinalizar, entretanto, para ideia de que

[...] não podemos assegurar que o desenvolvimento profissional do professor seja devido unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, se não a todo isso ao mesmo tempo emoldurado, quer dizer, integrado em uma situação laboral que facilita ou dificulta o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 1999, p. 60).

Reiteramos o argumento de que a formação pedagógica se constitui na interface do DPD com a melhora da prática de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem do aluno. Para tanto, detalhamos a seguir o caminho trilhado para desvelar uma experiência de pesquisa que buscou cooptar o desenvolvimento profissional do professor-arquiteto.

O caminho percorrido

As análises registradas neste artigo apoiam-se na pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso único. Definido por Yin (2001) como uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo no ambiente real do indivíduo, no qual o pesquisador tem pouco ou nenhum domínio. O estudo de caso único enfatiza somente a unidade, o sujeito – o docente bacharel em Arquitetura; e se referente à especificidade de um fenômeno a ser pesquisado – a interface entre sua trajetória profissional com o exercício da sua prática docente em um curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo na cidade de Fortaleza/CE.

Sendo assim, trazemos a público dados acerca de um bacharel com graduação em Arquitetura e Urbanismo, atuante como docente no contexto de uma instituição pública de ensino superior da cidade de Fortaleza, em um curso de Arquitetura e Urbanismo, lecionando a disciplina História da Arte. Doravante, nos reportaremos a esta pessoa pelo codinome Dominique, pelo fato de ser um nome comum de dois gêneros, visando resguardar sua identidade de nosso colaborador, consoante determinam as normas éticas atinentes à pesquisa de caráter científico.

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de uso de amplos procedimentos de produção de dados, “[...] mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas” (YIN, 2001, p. 105). Recorremos, na nossa aproximação empírica, a três tipos de procedimentos de produção de evidências – observação, entrevista e documentos. As observações tiveram como objetivo desvelar as práticas de ensino realizadas por Dominique em sala de aula, com vistas a contextualizar e melhor compreender os aspectos abordados na entrevista. Nesse sentido, foram cinco os momentos de observação das aulas por ele ministradas, tendo sido realizados entre os meses de setembro e outubro de 2017. As observações das aulas foram realizadas uma vez por semana, todas as quintas-feiras, no horário de 8 às 12 horas. Se deram de forma consecutiva, onde quatro delas aconteceram em sala de aula e, em uma única vez, em aula de campo que envolveu uma visita planejada à cidade de Aquiraz.

A entrevista semiestruturada foi realizada com o intuito de compreender como o percurso de desenvolvimento de Dominique como docente arquiteto contribuiu para a sua prática, sendo guiada por um roteiro no qual indagamos sobre o percurso de formação e desenvolvimento como profissional docente e sua relação com o seu modo de ensinar e de exercer a atividade; experiências profissionais e de formação continuada; dificuldades dos primeiros anos de docência; e as mudanças praticadas no seu modo de ensinar em razão do seu percurso de formação e desenvolvimento profissional.

A entrevista com Dominique ocorreu no mês de outubro de 2017, em um único encontro, logo após a realização da terceira observação. Foi gravada com sua autorização e, após a conversão dos áudios, operamos a edição da transcrição com a retirada dos vícios de linguagem que não alterassem o significado da frase. Dominique assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a utilização das informações e manutenção do seu anonimato. A investigação obedeceu às orientações éticas da área.

Os documentos analisados foram: o currículo *Lattes* do docente sujeito de nossa investigação, a ementa da disciplina ministrada por ele e o Projeto Pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo da IES em contexto. A análise da trajetória de desenvolvimento profissional de Dominique seguiu a técnica da categorização temática do conteúdo (MINAYO, 1994), sendo mais apropriada para a apreciação dos dados coletados e nas observações de suas aulas.

Resultados e discussões

Compreender como e em quê a trajetória profissional de Dominique, bacharel em Arquitetura, contribui em seu ato de ensinar, visto que não é um exercício trivial, pois requer não somente conhecer o processo formativo e as experiências profissionais por ele vivenciadas, mas, também, interpretá-lo. O exercício de interpretação envidado buscou os nexos entre a formação, as experiências e a prática docente. Com este propósito, explicitamos nesta seção a organização e as análises referentes aos dados produzidos sob a epígrafe de três categorias temáticas:

experiências profissionais, experiências de formação docente e práticas de ensino, buscando desvelar as contribuições de sua trajetória para o seu DPD.

Experiências profissionais

O arquiteto urbanista Dominique, antes de se iniciar na docência, ingressou no mercado de trabalho em sua área de ofício. Logo que se graduou em Arquitetura e Urbanismo na UFC, no ano de 1978, além de abrir escritório próprio para exercer sua profissão, paralelamente foi contratado por um escritório de arquitetura na cidade de Fortaleza. Após transcorrido um ano dessa dupla experiência, se manteve apenas trabalhando por conta própria. Em 1981, começou a trabalhar no Departamento de Obras da universidade onde que se formou arquiteto, experiência profissional que lhe proporcionou, também, muitos contatos com professores do curso de Arquitetura dessa instituição.

Enquanto trabalhava no Departamento de Obras da UFC, teve a primeira experiência com a docência, que, segundo Dominique, foi proporcionada pelo fato de gostar muito de estudar e de pesquisar, interesse que o aproximou bastante dos professores-arquitetos, como evidenciado em sua fala:

Não é que eu pensasse em ser professor, mas eu sempre gostei muito de estudar e de pesquisar. Então, durante o curso (especialização), eu me interessava muito, trabalhei com muitos professores extra classe, com pesquisa, eles me chamavam. Então, logo que eu me formei, acho que eu fui a primeira pessoa aqui (na arquitetura) que tive uma bolsa do CNPq pra fazer uma pesquisa, [...] (DOMINIQUE, 2017).

No final da especialização em Arquitetura e Urbanismo, ainda no ano de 1983, surgiu uma vaga para substituir o professor da disciplina História da Arquitetura na UFC, que na ocasião se afastava para ingressar no mestrado. Pela inexistência de concursos na época, foram selecionados cinco alunos deste curso para a vaga de professor substituto, sendo Dominique o indicado.

Os sentimentos vivenciados por Dominique (2017) em sua primeira experiência como docente são descritos em sua fala: “Fiquei em pânico. Eu nunca tinha tido nenhuma experiência, e era assim pra ensinar no semestre seguinte. Eu

sempre encarei essas coisas com muita responsabilidade, eu fiquei com medo”. As angústias experimentadas por nosso entrevistado retratam os desafios enfrentados pelos iniciantes no magistério, conforme anotam os autores que estudam o assunto (GARCÍA, 1999; NONO; MIZUKAMI, 2002; HUBERMAN, 2007), o que é ainda mais acentuado no caso de profissionais cuja formação inicial não foi voltada para a docência, como é o caso do bacharelado.

Este é também um momento importante, um tempo de sobrevivência, descoberta e tatear, de acordo com Huberman (2007), pois demarca a transição de aluno para docente, quando o trabalho é visto sob outro ângulo, surgindo questionamentos e tensões que exigem a aquisição de “[...] um conhecimento e competência profissional adequados em um curto espaço de tempo”. (GARCÍA, 1999, p. 113). Essa experiência de Dominique (2017) como professor durou três semestres e o sentimento que o permeou é traduzido com a seguinte asserção: “[...] eu era muito novo, sabe? Eu era recém-formado. Foi muito bom, foi um período excelente, eles gostaram (os alunos), eu gostei”.

Após ficar conhecido no curso de Arquitetura, o diretor desse Curso solicitou sua transferência do Departamento de Obras para o Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade, onde trabalhou com pesquisa e com projetos de Arquitetura. Sua função de arquiteto no Curso também contribuiu para que substituísse professores sempre que necessário: “Então, eu fiquei assim nessa, sabe? Às vezes estava trabalhando com pesquisa, às vezes estava dando aula” (DOMINIQUE, 2017).

Depois de algum tempo, enquanto fazia o doutorado, participou de concurso para professor de História da Arte, também na UFC, quando chegou à conclusão de era a época certa: “Quer saber de uma coisa, eu acho que chegou a minha hora” (DOMINIQUE, 2017), e foi selecionado para ocupar a vaga. Assim, em 2009, ingressou como professor de Arquitetura da UFC com dedicação exclusiva e, com a criação do Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Design da Instituição, em 2016, passou a ministrar aulas também na pós-graduação.

Durante toda a sua trajetória, Dominique (2017) teve a ajuda de um mentor, doravante identificado pelo codinome de professor Castro, de quem fala com muito carinho no decorrer de toda a entrevista. Em seus termos: “O professor Castro

sempre foi, assim, um pouco meu mentor. Então, eu tinha uma admiração muito grande por ele, ele gostava muito de mim e sempre me chamava para participar de tudo”. Esse mentor lhe proporcionou e o auxiliou em diversas experiências profissionais e formativas que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e docente, corroborando a definição que Anderson e Shannon (1988, p. 40) atribuem para o papel de mentor:

[...] uma pessoa com maior experiência e melhores competências serve de modelo, ensina, apadrinha, impulsiona, aconselha e oferece a sua amizade a uma pessoa menos perita ou capaz com o propósito de estimular o seu posterior desenvolvimento profissional e/ou o seu desenvolvimento pessoal.

O que se constata ocorreu na trajetória profissional de Dominique (2017) e, de certo modo, o conduziu à docência, na qual ele descobriu sua paixão, que é assim expressa: “[...] eu considero que eu não trabalho, eu sou pago pra fazer o que gosto. Eu amo o que eu faço, eu adoro estudar, conhecer, é uma coisa que eu gosto muito [...]”.

Experiências de formação

A análise do currículo *Lattes* do professor Dominique (2017) demonstra sua disposição e vontade para participar de cursos de formação continuada, confirmando a atitude por ele assim descrita: “o que aparecia de cursos eu fazia”. Logo que se graduou bacharel em Arquitetura e Urbanismo na UFC, em 1978, fez um curso de extensão na mesma área, no ano de 1981. Após o seu término, começou um curso de especialização que, segundo ele, “era como se fosse um embrião de um mestrado, porque não tinha mestrado aqui” (DOMINIQUE, 2017). Enquanto estava nesse curso, surgiu a oportunidade de ser professor substituto (já mencionado no tópico das experiências profissionais) do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC por três semestres – motivo que impulsionou a sua busca por mais qualificação para exercer esta nova função.

Dominique, como tantos outros professores-bacharéis, começou a ensinar sem qualquer formação anterior no campo pedagógico, ancorado na ideia de que

quem sabe fazer Arquitetura, sabe ensinar Arquitetura. Segundo revelam vários estudos (ALMEIDA, 2012; CORRÊA *et al.*, 2011; BRITO, 2011),

[...] aprender a ensinar no contexto do ensino superior é um processo edificado solitariamente, aprendido de modo intuitivo, auto didático, por tentativas e erros, seguindo os exemplos de seus bons professores e não repetindo os modelos ruins, considerando a própria experiência como aluno, processo em que a tessitura do saber da experiência subsidia a ação docente (LUZ, 2019, p. 79).

Sobre esse indicativo, importa sublinhar, como faz Cunha (1989), que embora a definição de “bom professor” não seja estável nem consensual, em geral, ela faz referência ao docente que domina o conteúdo, que tem um bom relacionamento com o aluno, que dá atenção aos métodos de aprendizagem, que busca formas dialógicas de interação, que é exigente e cobra a participação dos discentes, dentre outros aspectos.

Já como funcionário da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFC, no ano de 1996, iniciou o curso de mestrado em Engenharia Civil, “tendo em vista uma futura atividade docente” (DOMINIQUE, 2017); a escolha de outra área – explica – decorreu de não existir na época mestrado em Arquitetura na cidade de Fortaleza. Em 2003, a UFC proporcionou a oportunidade aos seus professores, estendida aos seus funcionários, de fazerem um mestrado inter-institucional na Universidade de São Paulo (USP), em Arquitetura e Urbanismo, pelo fato de a grande maioria de seu quadro docente não possuir essa titulação. Dominique também aproveitou essa oportunidade, registrando assim, em seu currículo, dois cursos de mestrados.

Em 2008, a UFC ofereceu aos seus docentes e funcionários um doutorado inter-institucional, novamente em parceria com a USP, na área de Arquitetura e Urbanismo. Aprovado na seleção, Dominique cursou o doutorado, concluído em 2012. É evidente em sua trajetória a busca contínua por formação que o qualificasse para o exercício da docência na Educação Superior.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, Lei nº 9.394/96, a qualificação à docência para esse nível de ensino é definida no seu Art.66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, on-line). É válido salientar, porém que, tanto na especialização quanto nos

dois mestrados e no doutorado que Dominique cursou, não havia conteúdos, metodologias e/ou componentes curriculares direcionadas para a prática de ensinar e aprender. Essa circunstância é enfatizada nas palavras de Cunha (2006, p. 258), ao esclarecer o fato de que

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Por certo, ampliam-se as pesquisas que indicam discrepâncias sobre o que determina a LDB/96 acerca da formação para trabalhar na Educação Superior. Ainda, reforçada pelo emprego do vocábulo “preparação”, esta Lei fortalece a ideia de que quem sabe ensina, negando, dessa forma, a especialidade da prática de ensinar, conseqüentemente, a necessidade de formação que garanta saberes específicos a atividade docente. Via de regra, os resultados dessa diretriz são maléficis tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A trajetória de Dominique demonstra que, desde sua primeira experiência em sala de aula, ele sente necessidade de aprimorar sua qualidade docente e, por caminhos diversos, busca se desenvolver. Nesse sentido, ter logrado êxito, ainda enquanto cursava o doutorado, em um concurso para professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC, foi fundamental para continuar investindo em seu crescimento como profissional docente. Assim, ao se pronunciar sobre oportunidades vivenciadas de formação pedagógica faz referência ao projeto Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), implantado, em 2009, pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC, e que visa à promoção de políticas para a formação pedagógica dos docentes que fazem parte do seu quadro funcional. O curso de formação pedagógica ofertado é obrigatório para os docentes que ingressam na instituição, sendo uma dessas políticas.

Nosso entrevistado assim narrou a sua participação quando ingressou como docente efetivo na Instituição:

[...] quando a gente entra [...] tem um curso desses. É, foi muito bom, ela deu/fez umas dinâmicas, umas coisas, ela é excelente professora. Só queria um dia ser

assim como ela, ainda estou longe de atingir o que eu gostaria de ser, mas foi a única coisa que eu fiz (DOMINIQUE, 2017).

O projeto CASA permanece propiciando cursos de aprimoramento para os professores, promovendo a troca de experiências com vistas à aprendizagem coletiva. Segundo Corrêa et al. (2011, p. 77-78),

Esses cursos têm promovido um espaço formativo essencial para a discussão e análise da prática docente cotidiana e para a apropriação de conhecimentos específicos do campo da pedagogia, tendo em vista a complexidade da formação do professor da educação superior e a tensão que se estabelece entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos.

Apesar de a IES onde trabalha oferecer espaços contínuos de aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico, Dominique não participou de mais nenhum curso relacionado a esta temática. E, mesmo tendo mencionado em sua fala anterior que queria saber ensinar como a professora do curso de formação pedagógica, suas atitudes não demonstram reconhecimento da importância ou necessidade de aprendizagens relacionadas à aquisição de saberes pedagógicos. O exame do seu currículo *Lattes* não traz esse, nem tão pouco, outros registros de ações desta natureza ou com esta intenção de formação, podendo ser caracterizada como uma formação pedagógica breve e pontual.

Os caminhos de formação buscados por Dominique em sua trajetória demonstram que, para ele, prevalece a ideia de que conhecer e dominar o conteúdo disciplinar é suficiente para ensinar, precisamente para saber ensinar. De acordo com Brito (2011, p. 152),

À docência na universidade, [...] constitui atividade complexa, tem uma intencionalidade e indica a necessidade de que o professor possua sólida formação, fundada não somente nos conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados, mas apoiando-se, também, nos conhecimentos pedagógicos sobre o ensinar.

O estudo ora realizado com Dominique revela-nos que o docente acredita que pode suprir lacunas do saber pedagógico com o saber da experiência, compreendendo “[...] sua prática como *locus* de aprendizagens e, conseqüentemente,

de autoformação” (BRITO, 2011, p. 147), crença que não se sustenta no chão da sala de aula.

A análise realizada com base no currículo *Lattes* de Dominique revela a ênfase conferida por ele à pesquisa, em detrimento do ensino no contexto de suas atividades acadêmicas, ressaltado em suas palavras, ao afirmar: “Desde que eu me formei que eu trabalho com pesquisa” (DOMINIQUE, 2017). Participa de projetos de pesquisa como professor de graduação e pós-graduação, de publicações, orientações de graduandos e mestrandos, bem como participações em bancas examinadoras de TCC e de dissertações, atividades que trazem prestígio ao professor no âmbito da cultura acadêmica. Esta posição é corroborada por Corrêa et al. (2011, p.81), ao asseverarem que

O campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento.

Nesse caso, conhecimento produzido por pesquisadores, daí a necessidade e também a intenção de muitos docentes de maior dedicação às atividades de investigação na academia.

As experiências informais que, para Dominique, influenciaram no seu DPD foram as suas viagens à Europa. Como sempre gostou de História da Arte e da Arquitetura, vislumbrava nos países europeus a possibilidade de conhecer mais de perto o que estava ensinando em suas aulas. Em sua narrativa, assim define essa experiência: “Porque eu acho que ali é a fonte de tudo. O que você tá estudando aqui, você vê ao vivo lá” (DOMINIQUE, 2017). Descreve, ainda, como esse investimento favoreceu a ampliação do seu conhecimento profissional docente:

[...] a gente conta com limitações quando a gente vai ensinar História da Arte, porque você só tem aquela imagem pra você ver, uma imagem bidimensional. Porque você precisa ter a experiência visual, principalmente na Arquitetura. Quando é uma pintura é mais fácil porque ela é bidimensional. A escultura já não tem aquela coisa de você percorrer, e Arquitetura, então, nem se fala, porque você tem que penetrar. Arquitetura tem o espaço interior, a textura, a escala, tudo isso. [...]. Essa experiência solidificou mais o meu conhecimento e meu interesse, eu me sinto seguro pra falar porque eu vi de perto, então eu posso falar sobre aquilo com

muita propriedade, porque eu conheço mesmo. Isso é uma experiência que eu adquiri ao longo desse tempo (DOMINIQUE, 2017).

Para Almeida (2012, p. 35) a variedade de experiências evidencia que: “[...] a diversidade de caminhos potencializa e enriquece as possibilidades para a formação do professor do ensino superior e propicia a compreensão de que existem múltiplas maneiras de realizá-la”. Entendemos que foram experiências únicas e que enriqueceram seus ensinamentos em sala de aula.

Apesar da quantidade de cursos realizados e experiências vividas, Dominique (2017) é enfático em dizer: “A gente nunca pode parar de estudar. Eu nunca vou me considerar pronto, completo. Eu acho que a gente sempre tem que procurar melhorar”. Seu pensamento encontra ancoragem em García (1999), quando adverte para a ideia de que a formação de professores é um processo que permeia toda a profissão docente. Sendo assim, essa elaboração e reelaboração do ser professor transforma a docência em uma carreira dinâmica, que está em constante desenvolvimento.

Práticas pedagógicas: o chão da sala de aula

Pressupomos que a finalidade do DPD não visa apenas à evolução pessoal e profissional do professor, mas também objetiva aprendizagem do aluno, no que corroboramos o pensamento de Demo (2005, p.11), para quem

A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovadoras sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender.

A afirmação motiva-nos a analisar outro segmento da docência de Dominique, no caso, a sua prática pedagógica. A intenção é evidenciar o processo de ensino e de aprendizagem em sua prática em sala de aula, uma vez que, segundo Brito (2011, p.151)

O saber da prática (ou da experiência) representa um saber específico sobre ensino, produzido (num processo reflexivo) no dia a dia da sala de aula com a finalidade de apoiar o trabalho docente. É um saber que não é feito só de práticas,

emerge na articulação/ mobilização de diferentes saberes que compõem a base de conhecimentos do professor e possui fundamentos teóricos que explicam os modos de agir do professor.

Nas cinco observações realizadas das aulas ministradas por Dominique, foi possível conhecer melhor o docente em ação, além de suas habilidades, competências e práticas de ensino. O professor demonstra conhecimento avançado de sua matéria, é organizado, pontual, possui bom relacionamento com os alunos, sabe motivá-los, tem o domínio da sala, tendo “pulso firme” quando necessário, boa organização dos conteúdos, clareza na exposição oral e escrita e foco nas metas a serem atingidas — estas relacionadas à proposta da ementa da disciplina e aos objetivos que esta enseja.

Em sua prática docente, são utilizadas várias estratégias para ensinar, a saber: apresenta o conteúdo a ser ensinado naquela aula; averigua os conhecimentos prévios dos alunos sobre aquele tema; e, durante toda a aula, recorda o conteúdo ministrado em aulas anteriores, sempre fazendo conexão com o conteúdo atual. Questiona os alunos sobre o conteúdo dado e sempre responde às perguntas deles. Utiliza vários recursos didáticos, como: discussão de textos, vídeos, *slides* com fotos, plantas e textos, quadro branco e aula de campo. As avaliações são prova escrita e seminário. Indagado sobre como é sua prática de ensino na graduação, Dominique respondeu:

Eu nunca, nunca, fui pra uma aula sem antes rever aquela aula, modificar alguma coisa, ver outra fotografia, porque isso enriquece, muda alguma coisa. Porque eu não me contento de repetir aquela coisa o tempo todo. [...] A aula da graduação, no meu caso principalmente que eu dou aula para o primeiro semestre, eu estou introduzindo o conhecimento específico pra esses alunos, então o vocabulário é outro, eu estou ensinando os primeiros passos pra eles. [...] eu já tentei modificar um pouco, de não fazer aquela aula só expositiva que às vezes cansa, e tem alunos, como você vê ali, não se interessam, dormem. Tem mesmo. A maioria, não, eu acho que são interessados, mas como é que eu poderia dinamizar mais um pouco? (DOMINIQUE, 2017).

O registro do docente explicita o cuidado em se preparar antecipadamente para a aula, evidenciando seu envolvimento com a docência. Ao mesmo tempo, revela dificuldade em estabelecer um ensino não transmissivo, marcado pelo predomínio da aula expositiva. Embora demonstre interesse em melhorar a sua

didática, suas palavras deixam entrever que lhe falta formação pedagógica para romper com esse modo de ensinar.

Durante as observações foi possível perceber o interesse pela aula por parte da maioria dos alunos, que participam sempre com muitos questionamentos; uma minoria não presta atenção, dedicando-se a outras atividades na hora da aula ou no aparelho celular e até mesmo dormindo. Dominique, como revelado no excerto anterior, procura sempre analisar e reconfigurar a sua prática, num desenvolvimento reflexivo e crítico relativo ao seu ensino. De acordo com Brito (2011, p. 149),

O contexto da sala de aula caracteriza-se por possibilitar o desenvolvimento de ações situadas, no interior das quais o professor, na medida em que participa de processo de transmissão/ socialização de conhecimentos, é solicitado a resolver problemas, a organizar e desenvolver as situações de ensino-aprendizagem, bem como é desafiado produzir criativamente os saberes que consolidam suas práticas na sala de aula.

Dominique também foi questionado sobre a sua prática de ensino na pós-graduação, se ministra uma aula diferente da graduação:

No mestrado tem uma diferença porque já pressupõe que o aluno tenha um conhecimento prévio. Então, ele já tem uma leitura, a gente já pode discutir assuntos bem mais avançados. E no mestrado são poucos, são seis ou sete. A gente faz uma discussão de texto, nem sempre tem aula expositiva de projeção. Então tem uma diferença grande (DOMINIQUE, 2017).

As distinções apontadas por Dominique em relação a sua prática pedagógica na graduação e na pós-graduação foram verificadas durante as observações realizadas. Elas denotam que o docente adquiriu conhecimento pedagógico suficiente para ministrar suas aulas de acordo com o contexto, com o tipo de aluno e o conhecimento prévio destes.

Dominique relatou ainda o que evoluiu com os anos de prática e experiência na docência:

Primeiro a segurança. Eu acho que eu tenho maior domínio deles, porque no começo realmente você não sabe bem, você ainda tá vendo como é que eles são, eu acho que eu já entendo até um pouco da psicologia deles. Se bem que isso muda, ao longo do tempo muda. Dez anos pra cá muda. Dez anos atrás não tinha tanto celular como tem hoje, que é uma praga, que eu odeio, você vê como eu brigo, então eles são muito imediatistas. Querem aquelas respostas muito prontas,

então a gente tem que ir se adaptando as mudanças da própria vida, tentando, nem sempre eu consigo, mas eu tento (DOMINIQUE, 2017).

Observamos um docente que reflete sobre a sua própria prática, amadurecido pelas suas experiências e pela busca de conhecimentos, dedicado ao ensino, que investe, de modo contínuo, em seu desenvolvimento ao longo da trajetória de professor universitário, com a finalidade de melhorar seu desempenho profissional.

Considerações finais

As análises deste artigo partiram de inquietações em torno das contribuições que podem aportar a trajetória de desenvolvimento de um professor bacharel para o modo como aprendeu a ensinar. Efetivamente, é esse o interesse expresso no objetivo que moveu as reflexões desse texto, ou seja, compreender como e em que a trajetória de desenvolvimento de um professor arquiteto contribuí 'com' e 'para' o seu ensino.

Com esse propósito escrutinamos a trajetória profissional de um docente arquiteto bacharel, com mestrado e doutorado, experiente na docência na Educação Superior em uma instituição pública e atuando no ensino de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, consideramos três dimensões do processo de desenvolvimento desse docente: as experiências profissionais, as experiências de formação docente e a prática pedagógica.

No que se refere às experiências profissionais, o exame da trajetória de Dominique evidenciou que a inserção na docência não foi um desejo, mas decorreu das circunstâncias do trabalho. Revelou a vivência das alegrias e incertezas peculiares a um iniciante na carreira, mas, também, que elas serviram para descobrir o gosto pela docência. Explicitou, ainda, a importância de um professor mentor experiente e dedicado para dar suporte àqueles que estão começando a ensinar, apoio que fez diferença na aprendizagem dos saberes e fazeres da docência. Enfim, seu relato mostra que as experiências profissionais vivenciadas foram decisivas para se

reconhecer como professor, para compor seu comprometimento com o trabalho e a busca por melhorar continuamente sua atuação pedagógica.

Quanto às experiências de formação docente, Dominique procura continuamente por formação e aprimoramento da sua qualidade docente, porém essa busca se resume, quase que exclusivamente, a aquisição de conhecimento disciplinar. Comportamento que propaga a ideia de que conhecer e dominar o conteúdo disciplinar é suficiente para ensinar, precisamente para saber ensinar. Nesse sentido, constatamos que para Dominique aprender a ensinar, no contexto do ensino superior, foi processo aprendido de modo intuitivo, auto didático, por tentativas e erros, seguindo os exemplos de seus bons professores e não repetindo os modelos ruins, considerando a própria experiência como aluno, acreditando-se que pode suprir lacunas do saber pedagógico com o saber da experiência.

Em relação à prática pedagógica, Dominique utiliza várias estratégias para ensinar, procurando continuamente analisar e reconfigurar a sua prática, tendo evoluído em decorrência das suas experiências e pela sua busca de conhecimentos. Concomitantemente, demonstra uma dificuldade em constituir um ensino não transmissivo, caracterizado pelo preponderância da aula expositiva.

Os resultados, grosso modo, revelam que a trajetória de desenvolvimento marca o modo de ensinar e de se relacionar com a docência. No caso de Dominique, sua trajetória revela um modelo de desenvolvimento profissional docente autônomo em relação à aprendizagem dos saberes pedagógicos, uma vez que as oportunidades de formação vivenciadas, formais e informais, tendem a focalizar conteúdos específicos de sua área disciplinar de ensino. Desse modo, suas vivências como estudantes, sobretudo as referências dos professores com os quais mais se identificou, servem de base para a aquisição de saberes pedagógicos. Esta marca responde pela fragilidade ou ausência de conhecimentos pedagógicos desse professor arquiteto bacharel.

Os indicativos acima detalhados mostram, ainda, que o marco legal vigente não estimula a formação para ensinar na Educação Superior. A pós-graduação *stricto sensu*, espaço de formação para a docência nesse contexto conforme a legislação vigente, está focada no desenvolvimento de pesquisadores e não privilegia, como deveria, a formação para docência.

Iniciativas com este propósito ainda permanecem restritas, de um lado, às políticas institucionais oferecidas pelas IES na modalidade de cursos curtos de formação pedagógica, o que ainda acontece de modo pontual em termos de Brasil, sobretudo na rede privada, que domina a oferta de cursos na área da Arquitetura; de outro, à busca pelo próprio docente visando melhorar sua qualidade profissional, atitude, no entanto, visualizada com menor frequência, em vista da tendência a supervalorizar o saber da experiência como suporte para minimizar as lacunas advindas da falta da formação pedagógica.

Embora a aproximação a problemática abordada com a realização desse estudo de caso mostre-se reveladora, por certo que análises com maior abrangência podem potencializar seus resultados. Nessa direção, estudos acerca de experiências promissoras de formação pedagógica de docentes bacharéis, entre eles os arquitetos, podem aportar novos elementos, bem como reforçar alguns dos indicativos aqui registrados.

Por fim, reafirmamos a necessidade de que a dimensão pedagógica do processo de ensino saia da invisibilidade das políticas e das práticas de formação e ganhe força como componente importante para um desenvolvimento profissional robusto.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. *Formação de professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDERSON, E. M.; SHANNON, A. L. Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 1, p. 38-42, jan./feb. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRITO, A. E. Docência no ensino superior: notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar. In: DIAS, A. M. I.; BITTENCOURT, E. P. L.; SANTOS, S. de F. R.; FERNANDES, Z. B. (Org.). *Docência universitária: saberes e práticas em construção*. Belém: Unama, 2011. p. 147-155.

CORRÊA, A. K.; BÓGUS, M. C.; ANASTASIOU, L. das G. C.; COELHO, L. de A.; DANTAS, L. E. P. B. T.; RIVAS, N. P. P.; NETO, R. L.; JOÃO, S. M. A.; HAGE, S. R.

de V.; PÜSCHEL, V. A. de A.; IAMAMOTO, Y. Formação pedagógica do professor universitário: reflexes a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DEMO, P. *Professores do futuro e reconstrução do conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HOBOLD, M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, Pará, v.14, n. 28, p. 102-125, jan./abr. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *XXI Revista de Educación*, Huelva, v. 1, p. 59-68, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Síntese Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 nov. 2017.

LUZ, C. N. S. *O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos*. Orientador: FARIAS, I. M. S. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARAGNO, G. V. *Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil*. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.abea-arq.org.br/wp-content/uploads/2013/03/artigo_maragno-pgn1.pdf. Acesso em: 31 ago. 2016.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 25 mar. 2018.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras Iniciantes. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 382-400, set./dez. 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SPARKS, D.; LOUKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1990. p. 234-251.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

RECEBIDO: 27/02/2020
APROVADO: 21/05/2020

RECEIVED: 02/27/2020
APPROVED: 05/21/2020

RECIBIDO: 27/02/2020
APROBADO: 21/05/2020